



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Lidiane Paulino da Silva

RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

João Pessoa-PB

2019

LIDIANE PAULINO DA SILVA

**RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso,
referente ao Curso de Graduação
em Pedagogia como requisito parcial
para obtenção do título pleno de
Pedagoga.

Orientadora: Dr.^a Munique Massaro

João Pessoa – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Lidianne Paulino da.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE
UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL /

Lidianne Paulino da Silva. - João Pessoa, 2019.

48f.

Orientação: Munique Massaro.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação Infantil. Educação Especial. Baixa Visão.

I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

LIDIANE PAULINO DA SILVA

RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE UMA
CRIANÇA COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, como parte das exigências para a
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr.^a Munique Massaro

Aprovada em 25 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Munique massaro;

Orientadora: Dr.^a Munique Massaro

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Adenize Queiroz de Farias

Dr.^a Adenize Queiroz de Farias

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Ana Luisa N. de Amorim

Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa - PB

2019

Resumo

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de intervenção, realizado através de uma pesquisa qualitativa e, tendo como campo de pesquisa um Centro de Referência em Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, envolvendo uma criança com deficiência visual - baixa visão - de quatro anos de idade. Foi utilizada para a análise da temática em estudo uma revisão bibliográfica, com o objetivo de caracterizar as necessidades de uma criança com baixa visão. Além disso, foram adaptados recursos e estratégias mediadores de aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança com deficiência visual na Educação Infantil. Foram realizadas intervenções e implementado recursos e estratégias pedagógicas, analisando quais são os impactos no desenvolvimento desta criança. Para tanto, verificou-se que a criança, independente da sua condição física, se tiver um ambiente acolhedor de qualidade, que supra suas necessidades e amplie suas possibilidades, seu desenvolvimento integral ocorrerá, e sua aprendizagem será mais significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Baixa Visão.

Abstract

The present work consists of an intervention research, conducted through a qualitative research and having as research field a Reference Center in Early Childhood Education of the João Pessoa, involving a child with visual impairment - low vision - four years old deity. A bibliographic review was used for the analysis of the theme under study, aiming to characterize the needs of a child with low vision. In addition, learning resources and mediating strategies have been adapted for the integral development of visually impaired children in early childhood education. Interventions were performed and pedagogical resources and strategies were implemented, analyzing what are the impacts on the development of this child. Therefore, it was found that the child, regardless of his physical condition, if he has a welcoming environment of quality that meets his needs and expands his possibilities, his integral development will occur, and his learning will be more significant.

Keywords: Early Childhood Education. Special Education. Low Vision.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO.....	7
2.1 Educação Infantil.....	7
2.2 Educação Inclusiva.....	12
3 PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	15
3.1 O Que é Baixa visão e Suas Características	15
3.2 Recursos Pedagógicas e de Tecnologia Assistiva.....	21
3.3 Adaptações e Estratégias Pedagógicas	23
4 OBJETIVO.....	28
5 MATERIAL E MÉTODO	28
5.1 Tipo de Pesquisa.....	28
5.2 Participante da Pesquisa	28
5.3 Local da Pesquisa	29
5.4 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados.....	30
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	31
6.1 Primeiras observações.....	31
6.2 Avaliação Inicial.....	32
6.3 Recursos Pedagógicos e de Tecnologia Assistiva.....	33
6.4 Estratégias Pedagógicas.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE.....	46

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a inclusão de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil e tem como objetivo investigar e adaptar recursos e estratégias mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral para uma criança com deficiência visual na Educação Infantil. A investigação foi realizada em um Centro de Referência em Educação Infantil - CREI da Rede Municipal de João Pessoa, envolvendo uma criança com deficiência visual - baixa visão.

Nesta perspectiva, a questão que investigo pode ser colocada da seguinte forma: quais são os recursos e as estratégias necessárias para a aprendizagem de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil?

Para tanto, foi realizada, inicialmente, uma revisão bibliográfica, com o objetivo de caracterizar as necessidades de uma criança com baixa visão para seu desenvolvimento integral. Além disso, foi realizada uma pesquisa de intervenção com a implantação de recursos e estratégias pedagógicas e analisando quais são os impactos no desenvolvimento desta criança. A pesquisa justifica-se pela minha necessidade enquanto professora de uma criança com baixa visão da Rede Municipal de João Pessoa atuando em um CREI, de uma criança de quatro anos com deficiência visual- baixa visão. A partir deste contexto, surgiu minha inquietação em investigar recursos e estratégias mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento infantil para uma criança com baixa visão em um processo de inclusão.

Entendo como de extrema importância a utilização de recursos e materiais adaptados que apoiam o processo de aquisição de saberes de crianças com deficiência visual, considerando suas características e suas necessidades, promovendo sua socialização e autonomia e, principalmente, garantido sua inclusão. Para tanto, espero contribuir com a discussão sobre o tema, a partir dos achados desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

O segmento da educação infantil surgiu no Brasil a partir de uma necessidade social e política da época. “O crescimento das tarefas que cada sociedade tem que enfrentar para garantir sua sobrevivência – crescimento e soberania – gera a necessidade de elaboração de políticas para o enfrentamento de certas demandas específicas” (OLIVEIRA, 2012). Desta forma, foram criadas creches, parques infantis ou jardins de infância que tinham como principal finalidade cuidar das crianças que as mães necessitavam trabalhar, tendo assim, apenas o caráter assistencialista. Estes locais não tinham o objetivo de possibilitar o desenvolvimento integral da criança, mas sim de apenas cuidar, fazendo o papel social que as mães que trabalhavam deveriam fazer. Estas instituições eram de caráter social.

Como concepções de infâncias, são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimento ela deve apresentar. (OLIVEIRA, 2012, p.20).

Os profissionais que cuidavam dessas crianças, na sua maioria, não tinham formação pedagógica, não era cobrado uma formação acadêmica dessas pessoas, bastava apenas gostar de crianças e suprir suas necessidades fisiológicas e fazer o papel que a família ausente faria. Os jardins de infância eram defendidos por alguns e criticados por outros, que defendiam que esses locais não deveriam ser mantidos pelo dinheiro público, mas por doações de famílias ricas que manteriam esses locais, ou seja, deveriam ser mantidos com doações em caráter de caridade (OLIVEIRA, 2012, p.21).

Mesmo com esse modelo de educação infantil existente na época, não foram adotados pelas famílias ricas como locais que seus filhos frequentariam, desta forma, surgiu em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins de infância pertencentes a entidades privadas. Esses locais só passaram a ser oferecidos pelo poder público em 1896, porém tinham o

objetivo de atuar como ensino primário, atendendo assim, apenas crianças de idade escolar. Em 1919 voltou a discussão que as creches públicas poderiam possibilitar um crescimento saudável das crianças pela assistência que lhes eram ofertadas, assistência essa que a família não poderia ofertar para proteger essas crianças de problemas de saúde.

A creche seria um dos paliativos defendidos por médicos preocupados com as condições de vida da população operária, em geral moradora em ambientes insalubres. (OLIVEIRA, 2012, p.23).

Com o surgimento dos movimentos operários, no início do século XX, as mulheres que se tornavam mais politizadas começaram a reivindicar seus direitos, entre eles, locais para que elas pudessem deixar seus filhos. As reivindicações foram atendidas pelos órgãos públicos e os discursos dos médicos foram sendo substituídos pela preocupação de ofertar nesses locais um ambiente que protegeriam as crianças da criminalidade e marginalidade. Junto com essas preocupações surgiu a questão educacional para as discussões políticas nacionais, como por exemplo, o Movimento das Escolas Novas. Movimentos estes que alguns educadores brasileiros participaram e que tinham alguns pontos como a educação pré-escolar, que era colocada como base do sistema escolar. Existiam, nessa época, locais que ofereciam atendimentos as crianças, mas de maneira não integrada. Eram locais distintos, tais como: creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias (OLIVEIRA, 2012).

O dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60 trouxe uma mudança importante para a área: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4034/61), que incluiu as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino. Isso, contudo, não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características das crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2012, p.25).

Nas décadas de 70 e 80, com o surgimento de necessidades da sociedade da época, e, mais especificamente em 1971, a Lei nº 5692 estabeleceu que “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a

sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971). Nesse contexto social, as crianças pobres da educação infantil eram afetadas pela “privação cultural”, algo que era usado como motivo para explicar o fracasso nos processos de escolarização. Esta privação cultural citada gerou a educação compensatória, que visava uma proposta junto com as creches, propostas essas que defendia a estimulação precoce e de preparo para alfabetização. “A ideia de compensar carências orgânicas ampliou-se para a compensação de carências culturais para diminuir o fracasso escolar no ensino primário.” (OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2012, p.30/31).

Com a conquista, primeiramente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica. Com a legislação, houve aumento das vagas nas pré-escolas e nas creches, mas não foi algo que supriu a necessidade da época; foi relevante para a melhoria educacional das crianças, assim como também para a melhoria na formação dos profissionais da Educação Infantil; e a exigência de um nível de formação dos docentes que atenderia essas crianças na pré-escola e nas creches passou a existir. As pré-escolas e as creches passaram também a ser um espaço bem visto pelos pais que começaram a compreender estes espaços como ambientes benéficos para seus filhos, não sendo apenas o espaço de cuidado. O assistencialismo social de início foi perdendo espaço para atender o desafio das necessidades educacionais das crianças, encaradas como um grande desafio até hoje (OLIVEIRA, 2012, p.32).

Já no ano de 2009, o governo federal fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que trouxe orientações básicas para as instituições de educação infantil, como número mínimo de horas de funcionamento, formação do magistério dos profissionais que cuidam e educam

as crianças, as ofertas de vagas, a idade mínima para efetivação das matrículas, entre outras orientações.

O documento trouxe ainda reflexões acerca do currículo da educação infantil, que deve respeitar e considerar as singularidades das crianças do campo, indígenas, com deficiência e a importância da parceria com a família. O documento também apresentou orientações acerca da avaliação que deverá ser feita com as crianças e da transição da criança ao longo da sua trajetória na Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentaram princípios para a forma de trabalho pedagógico. A concepção de criança garantida nas DCNEI evidencia a criança como sujeito de direito e que se desenvolve a partir de múltiplas interações que ela vai experimentando no mundo social. Essas experiências garantem as crianças aprendizagem significativas nas quais elas irão construir suas hipóteses e apropriar-se de saberes importantes para sua fase na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é implantada, como documento que garante a unificação da educação no Brasil.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BRASIL, 2018, p.5).

A BNCC vem novamente consolidar a importância da criança como ser social de direitos, que deve ser cuidada e educada pela família e conjuntamente pelas instituições de Educação Infantil. “Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.” (BRASIL, 2018, p.34). Respeita-se a faixa etária da criança e os cuidados para que a educação aconteça de forma integral para a construção social e cultural desta. A BNCC traz também como fator importante a interação e a brincadeira na Educação Infantil. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BRASIL, 2018, p.35).

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem. São eles:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018).

A partir destes direitos pré-estabelecidos deve-se garantir as crianças momentos de interação social e experiências para que elas possam superar seus limites e construir hipóteses de aprendizagem. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e desenvolver-se. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. A BNCC apresenta esses direitos de aprendizagem, porém a construção do currículo das crianças deve ser construída de acordo com as especificidades da região onde residem.

Lembrando sempre que a criança é um ser social e cultural, que deve ser respeitada na sua singularidade (BRASIL, 2018).

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva consiste na oferta do ensino educacional para todas as pessoas independente das deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. “Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira.” (BRASIL, 1998, p.35). Garantido o convívio de todos respeitando as diversidades existentes. “Os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2018, p.15).

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (BRASIL, 1998, p.35).

Embora existam vários documentos garantindo o direito à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, é algo ainda precário o seu atendimento em instituição educacional. O ambiente escolar necessita, além de oferecer a matrícula, ser organizado para receber estes indivíduos, atendendo as necessidades de todas as crianças (PEREIRA; HILA, 2017). A organização do ambiente físico da escola se faz necessária para que realmente a educação inclusiva ocorra de maneira eficaz.

Independentemente do gênero, classe social ou outras características individuais e/ou sociais, a inclusão é um direito

fundamental de todas as crianças. Enquanto direito fundamental, o direito à inclusão não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária (BAPTISTA, 1999; BÉNARD DA COSTA, 1999; CÉSAR, 2003 apud BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p.487).

O princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com seus conhecimentos, interesses e atitudes, sendo assim, o ambiente escolar precisa adaptar-se aos alunos e não os alunos à escola (AINSCOW, 1999; MORATO, 2003 apud BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p.488). As crianças pequenas não podem ser privadas desse direito à inclusão. A Educação Infantil deve também ser um espaço garantido para que esta inclusão aconteça para que essas crianças vivam experiências significativas. A criança tem direito, desde pequena, conviver com a diversidade e esta experiência acontece em ambientes de socialização, possibilitando aprendizagem para vida e uma construção cultural mais significativa tanto para as crianças público-alvo da Educação Especial, como para aquelas que não apresentam as mesmas necessidades.

A inclusão em ambiente pedagógico proporciona uma reflexão acerca das diferenças e das potencialidades de cada criança para que aconteça a aprendizagem que lhe é significativa. O respeito às diferenças na perspectiva inclusiva representa a aprendizagem significativa das crianças, pois se constrói estratégias e recursos capazes de propiciar o desenvolvimento integral destas (AINSCOW, 1999 apud BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

A formação do professor e o aperfeiçoamento das suas práticas são fundamentais para que a inclusão na escola aconteça, assim como também a empatia do professor com a criança com deficiência (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010).

O conhecimento significativo da criança incluída na escola age como facilitador da aprendizagem. É necessário também que o professor se sinta motivado para atuar, como também para buscar conhecimentos necessários para prover esta aprendizagem (VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010, p.425).

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é algo que ainda não foi consolidado. Vitta, Vitta e Monteiro (2010, p.412) afirmaram que “a creche e a pré-escola, que configuram a educação infantil, ainda estão

iniciando ações com o objetivo de facilitar a inclusão”. Nesta etapa da vida, a criança precisa conviver com as diferenças, sendo tão necessário para as crianças com e sem deficiências. A BNCC contempla objetivos de aprendizagens, bem como os direitos de aprendizagem que deve ser respeitado na educação infantil em uma perspectiva inclusiva, como: “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação”, e “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (BRASIL, 2018, p.43). Tais objetivos podem possibilitar a inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na escola, embora a BNCC não aborde o tema inclusão com destaque na Educação Infantil.

Para Vitta, Vitta e Monteiro (2010), atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado a cada momento.

Maior destaque deve ser dado à formação profissional, de forma que contemple conteúdos relacionados às deficiências e técnicas de ensino, que facilitem o processo de aprendizagem das crianças com necessidades especiais (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p.426).

O professor, como mediador da aprendizagem, tem medo do novo e fica angustiado e desmotivado diante, muitas vezes, de frustrações referentes à inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial.

Enfim, a inclusão acontece quando o ambiente escolar respeita os direitos e necessidades das crianças e suas singularidades, promovendo aprendizagens significativas, respeitando suas limitações e gerando suas potencialidades. O professor é uma figura importante para que isto aconteça, precisando ser motivado, assim como também, tendo empatia pela criança envolvida, adequando suas metodologias e produzindo recursos pedagógicos.

3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

3.1 O QUE É BAIXA VISÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

A baixa visão é classificada como uma alteração da capacidade funcional, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução significativa do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. Esta perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2006, p.16).

Segundo dados do IBGE de 2010, no Brasil, das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual: 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cegos). E 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar) e outros 29 milhões de pessoas declararam possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, o Brasil apresenta taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5% da população, sendo de uma entre 3.000 crianças com cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão. Observa-se que a proporção é de 80% de pessoas com baixa visão e de 20% de pessoas totalmente cegas.

Há muito tempo existe a classificação de dois grupos de pessoas com deficiência visual: os cegos e aqueles com baixa visão. Mas só a partir da década de 70, no Brasil, foi observada uma preocupação dos especialistas sobre a baixa visão (AMIRALIAN, 2004, p.16). Segundo Carvalho e colaboradores (1994 apud AMIRALIAN, 2004, p.21), baixa visão é uma perda grave que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com lentes convencionais. Uma definição abrangente considera uma pessoa com baixa visão:

aquela que possui um comprometimento do seu funcionamento visual, mesmo após tratamento clínico e/ou correção óptica, e apresenta uma acuidade visual, no melhor olho, entre 6/18 à percepção luminosa, ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, e que usa ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejar e/ou executar uma tarefa. (GASPARETTO, 2001, apud AMIRALIAN, 2004, p.21).

A baixa visão, na maioria das vezes, não é facilmente detectada pela família, sendo apenas detectada quando a criança inicia sua vida escolar, ou seja, na Educação Infantil. Essa identificação ocorre a partir da observação do professor ou por parte dos pais, no momento em que aumentam os níveis de exigência quanto ao desempenho visual da criança para perto, na escola (BRASIL, 2006, p.18). A identificação precoce de qualquer dificuldade visual é algo bastante importante para o desenvolvimento global da criança, para que ocorra estímulo adequado as suas necessidades, potencializado seu desenvolvimento e diminuindo as limitações que a incapacidade visual lhe impõe (BRASIL, 2006, p.18). Existem dois problemas que acometem as crianças com baixa visão na educação: a falta de identificação da baixa visão e o “diagnóstico” dessas crianças para outra área (AMIRALIAN, 2004, p.19).

Alguns “diagnósticos” são considerados pelas pessoas que observam esses comportamentos diferenciados, “diagnósticos” estes realizados de maneira apressada, muitas vezes, por pais e professores. Embora identifiquem algo censurável, jogam ser inabilidades pessoais, limitação intelectual ou outras deficiências, e não a sua limitação visual (AMIRALIAN, 2004, p.20).

A falta de compreensão sobre o que é enxergar menos dificulta a identificação e percepção da criança com baixa visão (AMIRALIAN, 2004, p.21). A maior dificuldade enfrentada quando temos uma criança com baixa visão é detectar o quanto ela enxerga ou não enxerga.

É muito difícil compreender limitações que variam não só em relação à acuidade visual, mas, também, em relação ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro, à percepção de cores e principalmente, à eficácia no uso da visão. (AMIRALIAN, 2004, p.22).

Alguns fatores determinam o quanto a criança com baixa visão enxerga o mundo, como a acuidade e o campo visual. “A existência de alterações ao

nível destas funções tem diferentes repercussões no funcionamento visual.” (BRASIL, 2008, p.11). Por exemplo: 1. “Quando a acuidade visual se encontra afetada, as imagens são vistas de forma turva e com baixo contraste, o que dificulta a percepção dos detalhes.” (BRASIL, 2008, p.11). Nesse caso, a criança encontrará dificuldade para visualizar placas de trânsito a distância, mas leituras que requerem detalhes próximo, como livros de contos infantis, encontrará dificuldade também por exigir atenção aos detalhes; 2. “Quando a zona de maior acuidade visual (mácula) se encontra comprometida, são também as atividades que requerem visão de pormenor e de detalhe as que se encontram mais limitadas.” (BRASIL, 2008, p.12); 3. “Quando os escotomas são de grandes dimensões, as fixações são feitas fora da mácula, na zona periférica da retina que tem uma reduzida capacidade de resolução.” (BRASIL, 2008, p.12). A criança poderá locomover-se sem esbarro ou quedas, mas encontrará dificuldade para ler materiais impressos e não conseguirá ler palavras escritas; 4. “No caso de ser o campo periférico que se encontra reduzido, a acuidade visual mantém-se inalterada na zona de maior definição da retina.” (BRASIL, 2008, p.12). A criança encontrará dificuldade de mobilidade, necessitando a introdução do uso de bengalas, porém não encontrará dificuldade para ler uma atividade impressa sem ampliação.

Crianças com a mesma acuidade visual podem ter visualização diferenciada, a partir das diferentes condições ambientais e pessoais, apresentando diferentes níveis de funcionamentos visuais (BRASIL, 2008). Seguem esses fatores no quadro 1.

Quadro 1 – Condições que influenciam a visão.

FATORES PESSOAIS	FATORES AMBIENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos • Sensoriais • Psicológicos • Físicos • Relativos à percepção 	<ul style="list-style-type: none"> • Cor • Contraste • Tempo • Espaço • Iluminação

Fonte: BRASIL, 2008.

Uma criança na educação infantil que é assistida, adquirindo saberes referentes ao letramento com a ampliação de letras e da utilização de recursos ópticos, se diferencia daquela criança que não recebe a devida assistência durante a educação infantil e isso também pode ser um fator ambiental. “Qualquer intervenção educativa requer, por isso, uma avaliação rigorosa que permita perceber como é que determinado aluno utiliza a visão” (BRASIL, 2008, p.14). A avaliação visual da criança deve ser feita por uma equipe multidisciplinar, para desenvolver a aprendizagem utilizando a visão. Seguem esses fatores no quadro 2.

Quadro 2 – Avaliação da visão funcional.

LINHAS ORIENTADORAS PARA A AVALIAÇÃO DA VISÃO FUNCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • A participação da família, pelas informações de que dispõe, é essencial para a credibilidade dos resultados da avaliação; • Conhecer o funcionamento visual, especialmente das crianças, é um processo bastante moroso; • A avaliação deve ser desenvolvida nos contextos de vida do aluno e incidir nas suas rotinas diárias; • A avaliação da visão funcional não pode ser feita isolada da avaliação dos restantes sentidos; • O perfil de funcionalidade do aluno deve incluir informações quantitativas e qualitativas relativas às suas competências visuais.

Fonte: BRASIL, 2008.

A visão tem um papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, pois é um canal de acesso ao mundo, sendo bastante privilegiado. As crianças aprendem naturalmente apenas com a observação, explorando e conhecendo o meio e o mundo que faz parte a partir da visão, sem a necessidade de ser ensinada. A criança cega ou com baixa visão não possui conhecimento visual ou apenas recebe informações de maneira alterada, limitando-se com a influência mútua do ambiente e a variedade de

conhecimentos, afetando as aprendizagens casuais e podendo causar atrasos no seu desenvolvimento motor, cognitivo e social (BRASIL, 2008). A ausência da visão ou a baixa visão podem influenciar no desenvolvimento da criança nas áreas: psicomotor, cognitivo e de competências sociais. Seguem algumas considerações:

- Desenvolvimento psicomotor: a criança com a ausência de estímulos visuais não demonstra interesse e sua curiosidade limita-se por apresentar sentimento de insegurança, que reduz a interação com o ambiente, motor e psicomotor mais lento e menos dinâmico. A criança apresenta comportamento isolado, recolher-se em movimentos estereotipados (BRASIL, 2008, p.16-17).
- Desenvolvimento cognitivo: a visão atribui uma imagem integrada do mundo. Sem a visão ou com a baixa visão os conceitos são edificados de maneira reduzida, recebendo informações e definições verbal sem o sentido visual, desta forma, subjetivas e imprecisas, afetando o desenvolvimento conceptual e linguístico. A qualidade das informações visuais comunicadas, verbalmente ou tatilmente, repercutam em uso de palavras sem o devido conhecimento do seu significado (BRASIL, 2008, p.17).
- Desenvolvimento de competências sociais: com a impossibilidade de imitação de outras crianças do seu convívio e ausência de interação não verbal, aumenta a rejeição dos seus colegas. Com a experiência de situações sociais e vivência de feedback das pessoas com quem as crianças interagem poderão superar esta dificuldade, determinando a adoção de comportamentos sociais adequados para a faixa etária (BRASIL, 2008, p.17).

Essa ausência de estimulação ou “restrição de experiências” pode ameaçar o desenvolvimento normal do processo educativo da criança privada de visão, principalmente naqueles aspectos relacionados às habilidades que envolvem a utilização dos canais visuais, tais como os aspectos ligados às áreas de aquisição de conceitos, orientação, mobilidade e controle do ambiente. (BRASIL, 2006, p.35).

A identificação da baixa visão na criança e a compressão de suas limitações é fundamental para a construção da identidade da criança com baixa visão. A criança precisa construir sua identidade a partir da compreensão, aceitação e superação das suas limitações visuais. Embora estudos comprovam que a potencialidade intelectual não é reduzida pela sua deficiência visual, porém o seu nível funcional pode ser reduzido pela diminuição de experiências adequadas para seu desenvolvimento, capazes de diminuir as peças provenientes da deficiência visual (BRASIL, 2006).

A definição da identidade pessoal vai se fortalecendo e se enriquecendo no seio das relações interpessoais pelo espelho que o olhar do outro oferece, pela confiança no ambiente que realimenta a si mesmo e pela reafirmação das competências pessoais que fortalecem o ego. (AMIRALIAN, 2004, p.23).

Segundo Amiralian (2004) a condição visual não deveria se constituir como fator preponderante na construção de identidade de qualquer pessoa. Embora a não identificação de um grupo social a qual pertence, vidente ou não vidente, as crianças com baixa visão podem apresentar comportamento isolado e bloqueio de comunicação, isto é, a criança não interage com os demais colegas, não utilizando ou pouco utilizando a linguagem oral.

A inclusão é algo que vem avançando como revela o censo escolar/2018 (INEP) o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

3.2 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

[...] embora a deficiência esteja na criança, não seria ela a causa das dificuldades de aprendizagem, mas sim a falta de adaptação do meio em que ela vive.

VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p.420

Na inclusão das crianças com baixa visão, os professores apontam como dificuldade o ambiente físico e a falta de recursos pedagógicos que dificultam na inclusão e aprendizagem da criança. Os recursos pedagógicos e de tecnologia assistida é um recurso importante como ferramenta para a aprendizagem das crianças com baixa visão, assim como para todas as crianças com deficiências que necessitam de recursos que supra suas necessidades (VITTA, VITTA; MONTEIRO, 2010, p.420).

Tecnologia Assistiva é a área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007).

Os recursos de tecnologia assistiva são utilizados como facilitadores, para romper possíveis obstáculos que impeçam as pessoas com deficiência de apropriar-se de competências no qual é possível com o auxílio desses recursos, facilitando na comunicação, mobilidade e na execução de algumas atividades.

Embora os recursos e as novas tecnologias sejam importantes para o desenvolvimento cognitivo e para auxiliar na aquisição de novos saberes para as crianças que necessitam, a mediação ainda é requisito fundamental para que as crianças com deficiência atinjam o seu potencial de aprendizagem (TAVARAYMA, 2011).

O professor da educação infantil precisa conhecer e apropriar-se de alguns recursos pedagógicos, que possibilitam a criança com baixa visão a minimizar “as limitações impostas pela incapacidade visual” (BRASIL, 2006,

p.18). Embora a maior dificuldade encontrada por uma criança com baixa visão seja a compreensão social mais profunda a respeito das reais implicações da baixa visão (BRASIL, 2006).

O professor deve ter a consciência do dever de proporcionar à criança na Educação Infantil com baixa visão a oportunidade do uso da sua visão residual, incentivando-a ao uso eficiente do sentido visual autônomo por meio do uso de recursos tecnológicos (HADDAD, 2006 apud FERRONI; GASPARETTO, 2012, p.308).

Os dados encontrados neste estudo corroboram com os encontrados no estudo de Haddad et al. (2006) *Pediatric and adolescent population with visual impairment: study of 385 cases*, que afirmaram que 52,9% das crianças em idade escolar receberam prescrição e adaptação de auxílios ópticos. A utilização de recursos não ópticos pela maioria (68,4%) foi contemplada pelo uso de materiais ampliados (provas, textos), sendo este o único recurso não óptico citado pelos entrevistados. (FERRONI; GASPARETTO, 2012, p.309).

Assim, como existem auxílios ópticos prescritos por especialistas (médico oftalmologista), alguns recursos são importantes pois permitem o aumento ou adequação da imagem visual para criança com baixa visão na escola, como a lupa. Porém, na Educação Infantil este recurso requer monitoramento durante todo o uso. A introdução é necessária, mas a sua utilização será de maior utilidade durante outros segmentos da educação para a leitura de textos. A lupa mais adequada para introdução do uso é a lupa de apoio (ou de mesa), pois são de melhor manuseio para as crianças pequenas não necessitando de muita coordenação (ROMAGNOLLI, 2007).

É de extrema importância que o professor conheça estes auxílios ópticos para seu aluno e o incentive ao utilizar, e demonstre e esclareça sua utilidade para todos os colegas da sala. Na educação infantil, a introdução da lupa deve ser inserida de maneira lúdica. Mesmo cientes das vantagens e necessitando utilizar, a criança pode se sentir envergonhada em utilizá-lo no ambiente escolar, pelas reações dos companheiros de sala (ROMAGNOLLI, 2007).

Os recursos não ópticos para a educação de crianças com baixa visão, são utilizados como auxílio ópticos. As modificações ambientais, melhorando a função visual através do controle da iluminação, da transmissão e da reflexão

da luz e do aumento do contraste, a ampliação de materiais impressos, através do uso de impressos ampliados ou de ampliação adequada para a necessidade da criança ou seja testando o tipo de letra mais confortável para a criança e o uso de acessórios para melhorar a utilização. (ROMAGNOLLI,2007).

O conforto físico para o melhor desempenho das vivências do dia a dia na escola é muito significativo para a criança tais como o Plano Inclinado, as pautas dos cadernos devem ser escuras e até mesmo ampliadas se necessário, isto é, riscadas manualmente com traços mais escuros, conforme a necessidade da criança. Os materiais escolares devem ter bom contraste, utilizando-se tinta preta em papel branco: caneta de ponta porosa preta, réguas adaptadas (coloridas ou com faixa preta) caneta esferográfica preta e lápis preto nº 6B, cujo grafite é mais mole e mais contrastante. Na educação infantil as vivências em que a criança necessita utilizar a escrita nos desenhos, traçados de letras e números, deve-se utilizar o lápis 6B. (ROMAGNOLLI, 2007). Outros recursos pedagógicos são necessários para o desenvolvimento da criança com baixa visão, principalmente na educação infantil, como miniaturas, material tátil e objetos coloridos.

3.3 ADAPTAÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As estratégias pedagógicas do professor deverão contemplar às singularidades de cada criança, tendo ela uma deficiência ou não. Deve-se respeitar os parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, que afirma que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura, indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006). Na turma que têm uma criança que faz uso da tecnologia assistiva, o planejamento do professor deve contemplar este recurso utilizado por ela, para que a criança com deficiência participe das vivências sentindo-se parte integrante daquele grupo e não excluída (TAVARAYMA, 2011). A partir do momento que o professor tem em sua sala uma criança com deficiência, sua prática pedagógica deve ser pautada nos princípios da educação inclusiva e fazer a busca por um ambiente escolar e social menos restrito e mais

acolhedor (TAVARAYMA, 2011). Para que isso aconteça, a primeira atitude de inclusão que o professor faz é contemplar esta criança no seu planejamento e vivenciá-lo integralmente na sala de aula, utilizando as tecnologias assistiva, mas principalmente tendo atitudes de mediação para a construção do aprendizado (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 420).

Na aprendizagem escolar, mesmo no segmento da educação infantil, que é voltado para o desenvolvimento integral da criança, a visão representa um papel enorme na aquisição dos saberes, que contemplam o currículo da educação infantil. A criança com baixa visão pode superar essa dificuldade em relação à visão utilizando adaptações, que possibilite a superação de suas limitações (BRASIL, 2008, p.18). Seguem esses fatores no quadro 3.

Quadro 3 – Orientações curriculares

- Proporcionar informações verbais que permitam a criança perceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula;
- Alertar a criança sempre que ocorram mudanças na disposição da sala de aula;
- Evitar os reflexos da luz;
- Evitar posicionar-se em frente da janela;
- Não posicionar a criança de frente para uma fonte de luz (natural ou artificial);
- Colocar a criança no lugar na sala de aula que lhe proporciona um melhor campo de visão e permitir que mude de lugar, consoante as tarefas em causa e ou as ajudas ópticas que utiliza;
- Estar atento a sinais de fadiga, tais como olhos lacrimejantes, vermelhos ou dores de cabeça, permitindo ao aluno que faça uma pausa;
- Alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas não visuais;
- Dar algum tempo para que a criança se adapte às mudanças de intensidade de luz, por exemplo quando vem do exterior;
- Reduzir os brilhos e reflexos na sala de aula, fechando as cortinas ou

usando posters que tapem as janelas;

- Assegurar-se se a criança necessita de iluminação adicional (candeeiro de tarefas) e se as condições de iluminação são as adequadas (intensidade, tipo e direcionalidade da fonte de luz);
- Conferir ao aluno o tempo necessário para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente;
- Dar maior visibilidade a áreas da instituição de educação infantil particularmente perigosas, por exemplo colocando faixas amarelas no início das escadas ou nas portas.

Fonte: BRASIL, 2008.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018).

Embora o foco não seja a alfabetização, mas é na educação infantil que a criança vivencia o letramento, desta forma, é necessário o acesso e contato como materiais impressos. A criança com baixa visão também necessita deste contato, mas o material necessita ser adequando para sua limitação ou até mesmo adaptado caso seja necessário. Seguem esses fatores no quadro 4.

Quadro 4 – Elaboração de materiais em formato impresso ampliado.

- Evitar fontes cursivas, decorativas, itálicos e com serifas;
- Usar fontes em que todas as letras ocupem um espaço de dimensão fixa ou aquelas em que o espaço é proporcional à letra, mas expandido, de forma a impedir que os bordos laterais das letras fiquem muito próximos;
- O tamanho da letra deverá ser no mínimo de 16 pontos, há, no entanto que ter presente que esta é uma medida relativa, uma vez que o tamanho real difere consoante a fonte usada;
- Usar pelo menos um espaço e meio entre as linhas;
- O tamanho da linha não deve exceder os 15 centímetros;

- Nunca usar folhas com tamanho superior ao A4;
- Justificar apenas a margem esquerda do texto;
- Nas imagens eliminar os detalhes desnecessários;

Fonte: BRASIL, 2008

Cada criança apresenta limitações singulares, desta forma, as adaptações devem contemplar suas necessidades. Necessidade estas contida no seu Plano Educativo, que “devem sempre ter presente o princípio do menor afastamento possível do currículo comum” (BRASIL, 2008).

A compreensão de mundo da criança com deficiência visual é recebida a partir dos seus sentidos remanescente e as informações por eles fornecidas levando a conceitos incompletos e de informações diferenciadas apresentado por videntes (BRASIL, 2006, p.35). O documento “Saberes e Práticas da Inclusão”, que foi elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), apresentou exemplo disso: a redação elaborada por uma criança cega congênita, aluna de classe comum, 2ª série de uma escola da rede estadual de ensino.

Minha mãe é azul, olhos verdes, boca vermelha. Às vezes minha mãe é brava. Ela faz carinho, amorosa, muito linda, linda, linda, linda!

Qual a fonte perceptiva que a levou a conceituar a mãe como “azul”?

Na realidade, a palavra “azul” era frequentemente empregada pela professora ao comentar com os alunos sobre a beleza do dia: “o céu está muito azul, muito lindo”.

Se para a criança de visão normal, a compreensão deve ter sido concomitante pela visão do céu azul ou pela memória visual que dele possui, para a aluna com cegueira congênita, a inexistência de imagem mental, que representasse o céu ou a cor, deve tê-la levado a um processo mental que acreditamos ser:

céu azul/ céu lindo
céu não azul/ céu não lindo
céu muito azul/ céu muito lindo
muito azul/ muito lindo.

Para ela, a palavra “azul” passou a significar “lindo”, tudo que é lindo, muito lindo, é azul; mamãe é muito linda, então mamãe é azul. (BRASIL, 2006, p.35).

Alguns aspectos podem influenciar no desenvolvimento educacional da criança, tais como: a fase da vida que adquiriu a deficiência, o tempo transcorrido desde a perda para aquelas crianças que adquiriu a deficiência, as condições emocionais e, ainda, as adaptações que foram feitas para sua melhor condição de vida (BRASIL, 2006, p.37).

Na tese “Design Inclusivo – Um estudo de Caso: Tocar para Ver - Brinquedos para Crianças Cegas e de Baixa Visão” o objetivo foi a criação de objetos lúdicos que pudessem ajudar as crianças com deficiência visual a interagir com os seus pares, auxiliando-as, ao mesmo tempo, na aquisição de conceitos básicos (PEREIRA, 2009, p.27). Participaram da pesquisa crianças videntes, cegas e com baixa visão. Na fase final da pesquisa, teve a experimentação dos brinquedos com as crianças: duas com deficiências visuais (baixa visão) e numa turma de crianças de um jardim infantil sem deficiências (PEREIRA, 2009, p.29). A autora concluiu que não são necessárias grandes mudanças de procedimentos ou que se criem novas tecnologias para obterem objetos ou ambientes que integrem as crianças (PEREIRA, 2009, p.187).

O estudo de caso “Processo de Desenvolvimento Cognitivo da Criança com Baixa Visão na Educação Infantil”, teve como objetivo compreender sobre a criança com baixa visão e o seu processo de desenvolvimento cognitivo durante a inclusão em sala de aula de ensino regular da Educação Infantil. (LIMA, 2016, p.7). A participante da pesquisa foi uma criança que frequenta o pré I da Educação Infantil, possui deficiência visual, classificada como baixa visão (LIMA, 2016, p.39). A autora concluiu que mediante o caminhar das ações, ficou nítido que o ensino deve ser planejado e organizado tendo por referência o conhecimento das necessidades individuais dos alunos e as características da turma (LIMA, 2016, p.56).

4 OBJETIVO

A partir da fundamentação teórica apresentada e com o objetivo de responder a seguinte pergunta: como promover a inclusão de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil, esta pesquisa tem como objetivo investigar e adaptar recursos e estratégias mediadoras de aprendizagem para o desenvolvimento integral de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil.

5 MATERIAL E MÉTODO

5.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e foi realizada através de uma Pesquisa de Intervenção em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI).

Na pesquisa qualitativa, não há preocupação com números, mas sim com a compreensão de um grupo social, de uma entidade, ou organização. Quando se escolhe a pesquisa qualitativa, se busca explicar o porquê de uma determinada coisa. “Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p.62).

5.2 Participante da pesquisa

O participante da pesquisa foi uma criança de quatro anos nomeado de Luca, regularmente matriculada na turma do Pré I de um CREI, do município de João Pessoa, do estado da Paraíba. Luca estava inserido em uma sala de 20 crianças da mesma faixa etária. O Luca possui laudo que o caracteriza como uma criança com baixa visão.

Luca no começo da pesquisa, era filho único, morando com seus pais, mas no decorrer da pesquisa sua mãe ficou grávida, porém, não foi algo que influenciou na mudança de comportamento da criança.

No início do período letivo, o Luca apresentou comportamento tímido, o qual dificultou na socialização com a professora e os demais colegas da sala. A família foi chamada para uma conversa, junto a professora e psicóloga escolar da instituição. A mãe demonstrou-se mais acessível para dialogar sobre a deficiência de seu filho, assim como também interessada em contribuir para o desenvolvimento dele.

Para a realização da pesquisa, foi entregue aos pais um termo de consentimento livre e esclarecido informando sobre o estudo e eles o assinaram, autorizando que os dados fossem coletados e analisados.

5.3 Local da pesquisa

A respeito do local de pesquisa, o CREI, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2018) presta atendimento em sua maioria às famílias de baixa renda, que residem no bairro onde o CREI é localizado, e comunidades adjacentes.

A estrutura urbana do bairro e adjacências é formada por algumas ruas saneadas e outras sem calçamento. O bairro consta de mercearia com padaria, creche municipal com atendimento de Educação Infantil Pré I e II, alguns comércios informais, unidade de saúde da família. Quanto à religião, constata-se a presença de várias igrejas, sem que haja predomínio de uma religião.

As famílias que fazem parte da comunidade são constituídas de três a sete pessoas, na maioria oriunda de cidades do interior da Paraíba, com nível de escolaridade de ensino fundamental incompleto, com renda em média de um a dois salários mínimos mensalmente. Geralmente, as mulheres são domésticas e a maioria delas acompanha o processo educativo dos filhos no CREI. A participação e assiduidade da comunidade escolar nas reuniões pedagógicas são frequentes e sempre se conta com a maioria dos representantes das famílias das crianças.

A instituição possui recursos materiais da sala de recursos multifuncionais, porém não possui espaço apropriado e nem profissional qualificado para o funcionamento da sala.

A metodologia pedagógica da instituição é organizada a partir de vivências permanentes, ocasionais e projetos pedagógicos que contemplam os direitos de aprendizagem como estabelece o documento da BNCC do Ministério da Educação.

5.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Esta pesquisa foi baseada nos estudos de Lima (2016), validando a abordagem selecionada, que buscou confirmar as inquietações dessa profissional na tentativa de compreender o processo de desenvolvimento cognitivo da criança com baixa visão na educação infantil. Além de contar com um referencial bibliográfico, baseando-se em documentos e leis do Governo Federal (BRASIL, 1971, 1988, 1996, 2009, 2018), e em autores, como: OLIVEIRA (2012), PEREIRA; HILA, (2017), BAPTISTA, (1999); BÉNARD DA COSTA, (1999); CÉSAR, (2003) apud BRANDÃO; FERREIRA, (2013), AINSCOW, (1999); MORATO, (2003) apud BRANDÃO; FERREIRA, (2013), entre outros. O levantamento bibliográfico permitiu atingir um conjunto de informações do determinado caso estudado.

No primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico em dissertações, teses, livros e artigos acadêmicos. Feitas essas discussões iniciais, foram realizadas observações diárias do desenvolvimento da criança com deficiência visual em sala de aula, de suas singularidades apresentadas e essas observações foram registradas em caderno de pesquisa, assim como também em relatórios da caderneta. As observações das vivências foram feitas de maneira separadamente em situações distintas, tanto em grupo, como também individualmente.

Após estas observações e avaliações iniciais foram realizadas algumas intervenções, e assim, a adaptação de recursos e estratégias mediadoras de aprendizagem para o desenvolvimento do Luca.

Após a coleta de dados, todas as informações foram lidas e separadas em categorias de análise, e assim, feita a análise qualitativa dos dados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Primeiras observações

A minha inquietação como professora partiu da necessidade de promover uma aprendizagem significativa da criança, buscando seu potencial na aprendizagem. Nas primeiras observações em sala de aula, havia um questionamento pessoal sobre o potencial da criança e seu conhecimento pedagógico. Havia relatos dos demais colegas da instituição que tachavam o Luca como uma “criança que não sabe de nada”, que “não falava”, que “não conhecia as coisas”, ou ainda, que “tinha outra deficiência”, e não apenas a baixa visão. Como afirmou Amiralian (2004, p.20), quase nunca o sujeito com baixa visão é percebido com apenas a limitação de enxergar o que está ao seu redor.

No CREI, teve alguns acontecimentos, que podem exemplificar essas situações:

Luca brincou com os brinquedos de modo não convencional, sem a participação do parceiro.

Luca brincou só com a mesma criança.

Luca se recusou a falar.

Fonte: Relatório da caderneta (2019)

A partir dessas observações, foi buscado realizar uma ação, mesmo sem o planejamento necessário. Na ocasião, houve o questionamento de um professor do Instituto dos Cegos, onde estava a realizar um estágio, sobre conhecimento das cores dessa criança. E de repente, percebi que não sabia a resposta.

Com a falta de conhecimentos sobre as competências que uma criança com baixa visão possui, não imaginaria que conhecesse as cores. No dia

seguinte, busquei questionar a criança sobre esse conhecimento. Segue o trecho da observação e intervenção.

Luca estava brincando com jogos de montar, o chamei e fui pedindo para que ele me entregasse as peças nas cores que eu estava solicitando. Ele foi pegando cada peça na cor que solicitava: verde, vermelho, azul, amarelo. Em seguida, voltei a questionar sobre as cores das peças que ele havia me entregue, e ele falou todas com segurança e corretamente.

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019)

Este momento, considerei a descoberta importante e uma professora da instituição se aproximou e houve a continuação da avaliação:

A professora pesquisadora disse: ele sabe as cores! Repete aqui para a professora ver. A criança retraiu-se e não quis repetir a atividade.

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019)

A partir dessa primeira experiência, houve realizações de pesquisas para compreender a criança com baixa visão, avaliações, adaptações e seleção de recursos e estratégias pedagógicas que pudessem possibilitar o desenvolvimento da criança. Para Amiralian (2004), é constatada, muitas vezes, dificuldades afetivas e emocionais da pessoa com baixa visão, relacionadas à ansiedade por sua insatisfação referente às suas necessidades. Essa situação pode dificultar a sua aprendizagem.

6.2 Avaliação Inicial

A partir das primeiras impressões, foram realizadas observações diárias do desenvolvimento do Luca e de suas singularidades, durante as atividades pedagógicas em sala de aula. As vivências em grupo da rotina escolar foram realizadas de modo sistematizado. Essas vivências envolveram contagem oral, chamada viva, uso do calendário, carta anexada na sala de aula, jogos de

montar, desenho e identificação de cores. A identificação das cores era realizada com brinquedos de montar da turma do Pré I.

No CREI, as observações das vivências em grupo foram registrados os seguintes acontecimentos:

A identificação de letras foi feita com alfabeto móvel (letras comuns emborrachadas). Este material é mais utilizado nas atividades dos grupos.

Palavras foram apresentadas em cartões que continham o nome das crianças, com a primeira letra do nome destacada na cor vermelha, no tamanho padrão para todos.

As atividades de escrita foram oferecidas para todas as crianças.

Luca brinca sempre com a mesma criança, não interage com as outras crianças.

Luca não utiliza a linguagem oral para comunicar. Com a professora utiliza apenas gestos ou solicita algo através do amigo (beber água, ir ao banheiro, se vestir).

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019).

Como pode ser evidenciado, os materiais utilizados não eram adaptados para o Luca. As atividades de escrita foram oferecidas para todo os alunos, mas sem a ampliação adequada para o Luca.

Em relação às vivências individuais, seguem determinados trechos das observações:

Luca ignora qualquer estímulo, ignora a fala, nega-se a falar, utiliza a fala em momentos esporádicos, quando sente necessidade.

Utiliza materiais didáticos, tais como caderno e lápis, de maneira não convencional.

Não conseguiu realizar as atividades, tais como se vestir.

Executou atividades seguindo comandos, porém paralisava com a chegada de outra pessoa na mesa (colegas ou outras professoras).

Ao colorir, demonstrou desmotivação, colorindo os desenhos com rabisco, porém respeitando os limites do desenho.

Fonte: Relatório da caderneta (2019)

6.3 Recursos Pedagógicos e de Tecnologia Assistiva

A partir da avaliação inicial foram elaboradas ações dentro dos projetos do CREI, e nos planejamentos comuns de aula. Além disso, houve a elaboração de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da criança e a utilização de recursos de tecnologia assistiva. O planejamento e a utilização dos recursos foram elaborados e utilizados a partir das necessidades da criança, suas dificuldades, preferências e singularidades. Ações estas, individuais ou em grupo.

Houve a introdução do plano inclinado, a aplicação do livro sensorial, atividades de desenho, a escrita do nome e a escrita espontânea de letras, assim como, foram incentivadas as brincadeiras realizadas de maneira convencional ou não e a socialização do Luca com os demais colegas.

Seguem os registros da introdução dos recursos de tecnologia assistiva:

PLANO INCLINADO: O plano inclinado foi introduzido de maneira discreta, afim de não chamar a atenção dos demais colegas, como também de não provocar constrangimento para o Luca.

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019).

Durante a introdução do recurso, ocorreu o seguinte diálogo, abaixo descrito.

PROFESSORA: Deixa, eu colocar o plano inclinado para você.
LUCA: Respondeu com a cabeça movimentando em sinal de concordância.
AS DEMAIS CRIANÇAS: Observaram a cena, mas sem nenhum questionamento.

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019)

Dias depois do primeiro contato com o plano inclinado, as demais crianças demonstraram interesse por este recurso, que estava sendo utilizado

apenas pela criança com baixa visão, solicitando também para ser utilizado. Segue o trecho de um diálogo com uma criança da sala.

CRIANÇA DA SALA: Posso usar tia aquilo, só um pouquinho.
PROFESSORA: Sim.

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019)

Esta solicitação de utilizar o plano inclinado foi feita por alguns colegas da sala, mas eles demonstraram saber que era algo que seria utilizado apenas pelo Luca. Ocorreram momentos que uma das crianças da sala questionou, durante uma atividade escrita, se o Luca gostaria de utilizar o plano inclinado, antes mesmo da professora oferecê-lo.

CRIANÇA B: Você quer o plano inclinado A?
CRIANÇA COM BAIXA VISÃO: Sim.

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019)

É importante ressaltar que foi utilizando o plano inclinado que o Luca desenhou o seu primeiro desenho e não fez apenas rabiscos. Assim como também iniciou a escrita do seu nome.

Para a escrita do seu nome foi também construído um recurso com seu nome ampliado, letras emborrachadas com velcro e a escrita em Braille.

A introdução do Braille não foi com o intuito de ensinar o próprio Braille em si, mas para o Luca conhecer este código, e caso necessite utilizar no futuro, não será algo desconhecido por ela.

Depois de algumas intervenções, o Luca demonstrou mais segurança nas atividades de escrita. Ela começou a recusar o plano inclinado e não quis mais utilizá-lo, porém conseguiu realizar as atividades de escrita sem esse recurso. Segue uma foto do plano inclinado – figura 1 - e outra foto do desenho realizado pelo Luca – figura 2.

Figura 1 – Plano inclinado



Figura 2 – Desenho do Luca



Fonte: arquivo próprio (2019).

Fonte: arquivo próprio (2019).

Além do plano inclinado, durante as atividades pedagógicas, foi introduzido outro recurso de tecnologia assistiva: a lupa. A lupa não é recurso muito utilizado na educação infantil, mas necessita ser introduzida nesse segmento para a criança apropriar-se do uso e sua função, para uma utilização futura (ROMAGNOLLI, 2007).

LUPA: utilizado para ampliação de imagens

A princípio, o Luca não demonstrou interesse nesse recurso, penso que não compreendendo a sua função. Então, foi utilizada uma estratégia pedagógica para utilizar este recurso de maneira lúdica, em uma vivência do plano de aula da professora. Segue o registro do planejamento.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMA.

OBJETIVO: Identificar as cores: azul, preto, amarelo e branco.

SABERES: Cores: azul, preto, amarelo e branco.

ATIVIDADES (MANHÃ): Apresentação da poesia: As Borboletas de Vinicius de Moraes utilizando um cartaz. Roda de conversa sobre as cores que os cercam, cores dos objetos, as cores das borboletas que o poema cita. Dinâmica: detetives de borboletas, utilizando lupa caçam as borboletas no jardim do CREI. (a professora vai esconder borboleta de emborrachado para as crianças encontrarem).

Obs. A dinâmica da lupa é para inserção do recurso para o Luca.

Fonte: Planejamento da aula (2019)

A dinâmica teve resultado positivo, despertando o interesse do Luca, assim como também na interação dele com as demais crianças da sala.

Um recurso pedagógico introduzido foi o Livro Sensorial.

LIVRO SENSORIAL: com atividades de matemática, formas geométricas, letras e texturas.

Seguem três imagens – figuras 3, 4 e 5 - do Livro Sensorial produzido.

Figura 3 – Capa do Livro Sensorial



Fonte: arquivo próprio (2019).

Figura 4 – Atividade de matemática



Fonte: arquivo próprio (2019).

Figura 5 – Atividade de formas geométricas



Fonte: arquivo próprio (2019).

O Luca não demonstrou dificuldades em realizar as atividades do livro sensorial construído, assim como também em utilizar o material dos números e suas quantidades, oferecido a ela em momentos de intervenções individuais na sala de aula.

Outro recurso pedagógico construído e introduzido com todas as crianças da sala, inclusive o Luca, foi a Caixa de História:

CAIXA DE HISTÓRIA: utilizado para a contação de histórias, com personagens em miniaturas.

O Luca apresentava dificuldade na oralidade, desta forma, para desenvolver sua oralidade, foi construído um recurso para contação de história utilizando miniaturas como personagens. Segue um trecho dos registros diários.

Todos os dias era oferecido para uma das crianças da sala a caixa de história para contar uma história a partir do seu repertório e com as miniaturas que encontrasse dentro da caixa.

Nas primeiras tentativas, o Luca se recusou a participar da atividade utilizando o recurso da Caixa de História. No entanto, evidencia-se que a criança se interessou pela atividade posteriormente, de acordo com o trecho do registro da caderneta de aula da professora, que segue.

Depois de algumas tentativas, já desistindo, quando iniciei a escolha para quem iria realizar a atividade do dia, o Luca falou: hoje sou eu, né tia.

Segue a imagem da Caixa de História – figura 6.

Figura 6 – Caixa de história



Fonte: arquivo próprio (2019).

6.4 Estratégias pedagógicas

O Luca apresentava dificuldade em interagir como os demais colegas da sala. Sempre interagia apenas com uma criança. Após conversar com a genitora, foi possível descobrir que esta criança era seu vizinho, ou seja, de convívio fora do ambiente escolar.

Para ampliar o convívio com as demais crianças da sala, foram realizadas brincadeiras dirigidas, que possibilitasse o contato direto entre as crianças.

Segundo Amiralian (2004, p.23), se no ambiente houver subsídios que afirme a confiança da pessoa com deficiência, acontecerá por parte desta a possibilidade de expressão espontânea, que fortalecerá sua identidade.

Segue um trecho do planejamento pedagógico da professora.

INTERVENÇÕES NAS BRINCADEIRAS: Brincadeira com os olhos vendados para reconhecer o colega pelo tato. Brincadeiras em grupo separando pequenos grupos nas brincadeiras, intercalando em alguns momentos, possibilitando que o Luca brinque com todos os colegas da sala nos grupos que participava.

Fonte: Planejamento da pedagógico (2019)

Por tratar-se de crianças do segmento da educação infantil, foi de extrema importância articular a metodologia de maneira lúdica, a fim de motivar e incentivar a criança nas vivências facilitando a socialização da mesma.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das capacidades imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29).

Os estímulos verbais também contribuíram para o desenvolvimento do Luca e seu êxito nas atividades escrita, assim como também na execução e participação das vivências. Estímulos estes, como os citados abaixo:

Você consegue!

Muito bem!

Parabéns!

Que lindo!

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019).

Além dessas estratégias, a criança com baixa visão também foi estimulada a ter uma função social no CREI.

A criança com baixa visão precisa sentir-se integrado ao grupo, participando de vivências que o coloque como sujeito ativo na sala de aula. Para Tavarayama (2011, p.383) “A comunicação assume, nos casos de deficiências visuais, papel fundamental para o processo de integração à sociedade, em todos os níveis”. Foram realizadas algumas vivências no CREI, citadas abaixo:

Entrega de materiais didáticos para a execução de atividades na sala de aula (lápiz, borracha, cadernos e folhas de atividades, massa de modela e jogos de montar).

Transmissor de pequenos recados aos funcionários do CREI, a pedido da professora (tia está pedindo cola).

Fonte: Registro do caderno de pesquisa (2019).

Estes estímulos são bastante importantes para motivar e encorajar a criança a realizar atividades que não é capaz de executar. É preciso “disponibilizar apoio físico, verbal, visual e outros ao aluno com baixa visão, possibilitando a realização das atividades escolares e do processo avaliativo” (ROMAGNOLLI, 2008, p.49).

Nas vivências em que a criança participa ativamente como protagonista na sala de aula, ocorre o desenvolvimento da sua autoestima, assim como promove a sua segurança em situações que precisa interagir com outros sujeitos. A criança precisa participar de momentos sociais para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa de Intervenção contribuiu para o avanço social do Luca que vivencia outro momento no CREI, interagindo com todos os colegas e demonstrando segurança para realizar as atividades.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.15) garante que “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade”.

A criança com deficiência na educação infantil, não deve ser privada do direito do desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem, mesmo encontrando um ambiente com a escassez de recursos e locais inapropriados para sua deficiência. A partir do momento que no ambiente escolar a criança é contemplada com um professor que demonstre empatia para desenvolver o seu potencial, assim como também disposto a pesquisar e compreender as suas necessidades, seu aprendizado ocorrerá de maneira significativa e prazerosa. O ambiente escolar não tornará um lugar de frustrações para ambos envolvidos, mas rico de novas experiências.

A inclusão ocorre de maneira natural quando a deficiência passa a não ser vista como um empecilho, mas como algo que deve ser superado com a utilização de recursos e estratégias pedagógicas adequadas para o avanço da criança.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão.** Educar em Revista, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base**, 1971.

_____. **Constituição Federal**, (1988).Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal,1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20/12/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **Portal de Ajudas Técnicas para Educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial – Brasília, 2002.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão** : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP,2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1** /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, MEC/SEB, v. 1,2006.

_____. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação Sinalização : Deficiência Visual**, 4º edição Elaboração profª Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília, 2008.

_____. **Alunos Cegos e com Baixa Visão**. Orientações Curriculares. Brasília, 2008

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRANDÃO; M. T.; FERREIRA, M. **Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Out. Dez., 2013

CAT. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR) 13-14 dez. 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Escolares com Baixa Visão: Percepção Sobre as Dificuldades Visuais, Opinião Sobre as Relações com Comunidade Escolar e o Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva nas Atividades Cotidianas**. Revista Brasileira de Educação Especial., Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.-Jun., 2012.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, Artigo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr.1995.

LIMA, L. M.P. **Processo de Desenvolvimento Cognitivo da Criança com Baixa Visão na Educação Infantil: Um Estudo de Caso.** Salvador- BA, jun. 2016.

OLIVEIRA, R. Z. (Org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil/ Campo de disputa de concepções.** Ed. Biruta, São Paulo, p.20-41, 2012.

PEREIRA, M. L.D. **Design Inclusivo – Um estudo de Caso: Tocar para Ver - Brinquedos para Crianças Cegas e de Baixa Visão.** Tese de Mestrado em Design e Marketing Área de Especialização em OPÇÃO TÊXTIL. Ago. 2009.

PEREIRA, M. H. **Educação inclusiva: uma percepção quanto a execução do programa e as ações realizadas em uma escola no município de Limoeiro do Norte** – Ceará, no período de 2014 a 2015. 2017. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração Pública, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Limoeiro do Norte-Ceará, 2017.

ROMAGNOLLI, G. S. E. **Inclusão do Aluno com Baixa Visão na Rede Pública de Ensino: Procedimentos dos Professores de Educação Especial** - Área Visual. Universidade Federal do Paraná – UFPR, Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Curitiba – PR, 2008.

TAVARAYAMA, R. **O uso de Recursos Tecnológicos como Facilitadores no Atendimento Educacional Especializado com Portadores de Baixa Visão.** Nucleus, v. 8, n.2, out.2011.

VITTA, F.C.F. DE VITTA, A. MONTEIRO, A.S.R. Percepção de Professores de Educação Infantil Sobre a Inclusão da Criança com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n 3, p. 415-428, Set. – Dez.,2010

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre Recursos e Estratégias Pedagógicas para a Inclusão de uma Criança com Baixa Visão na Educação Infantil: um estudo de caso e está sendo desenvolvida pela pesquisadora, Lidiane Paulino da Silva, graduanda de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

O objetivo é investigar e adaptar recursos e estratégias mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral para uma criança com deficiência visual na Educação Infantil..

Solicitamos a sua autorização para a participação do programa de intervenção, como também pedimos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome da criança será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde da criança, mas pode causar desconforto ou incômodo em algum momento do desenvolvimento das atividades do programa de intervenção.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto:

Eu, _____
portador(a) do RG _____ responsável
pelo(a) _____ participante
_____ declaro que fui

devidamente esclarecido(a), autorizo e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável pela Criança

Contato da Pesquisadora Responsável:

Telefone: (83)998241290

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a orientadora da pesquisa Munique Massaro.

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária, s/n - Castelo Branco III, João Pessoa - PB, CEP 58051-085. Centro de Educação. Departamento de Habilitações Pedagógicas.

Telefone: (19)993428189

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.